

Statens Teaterskole

Evaluering af teknikeruddannelsens årlige eleverevalueringer

Statens Teaterskole

Evaluering af teknikeruddannelsens årlige eleverevalueringer

2005

Indhold

Statens Teaterskole

© 2005 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger.

ISBN 87-7958-244-3

1	Indledning	2
1.1	Baggrund	2
1.2	Formål og fokus	2
1.3	Organisering og metode	2
1.4	Grundlag for EVA's evaluering	3
1.5	Rapportens opbygning	4
2	Hovedkonklusioner	5
3	Elevevalueringerne	7
3.1	Evalueringernes form og organisering	7
3.2	Elevens vurdering	7
3.3	Fagreferentens vurdering	9
3.4	Uddannelseslederens vurdering	10
4	Udviklingsmuligheder	12

Statens Teaterskole har anmodet Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere teaterteknikeruddannelsens årlige eleverevalueringer. Denne rapport præsenterer resultaterne af EVA's undersøgelse af skolens evalueringspraksis på tværs af teaterteknikeruddannelsens fire specialer.

1.1 Baggrund

Statens Teaterskole blev oprettet i 1968 og blev i 1992 udvidet med en linje for teaterteknik. Den fireårige uddannelse til teatertekniker er opdelt i fire specialer: lyd, lys, regi og produktion. Uddannelsens første to år (basisuddannelsen) er fælles for de fire specialer.

Skolen optager årligt to elever på hvert speciale. Der er således løbende 32 elever på teaterteknikeruddannelsen som helhed. Til hvert speciale er der knyttet en fagreferent (fastansat lærer) som har ansvaret for fagets indhold, tilrettelæggelse og koordinering. Fagreferenten følger løbende elevens faglige udvikling.

Statens Teaterskole afholder ikke eksamener, men gennemfører hvert år i juni en individuel bedømmelse/evaluering af alle elevers faglige udvikling og deltagelse i uddannelsesforløbet. Evalueringerne løber over fire dage og er udformet som møder af ca. en halv times varighed mellem eleven, teaterteknikerlinjens uddannelsesleder og fagreferenten på det pågældende speciale.

EVA's evaluering er gennemført i forbindelse med en ændring af skolens evalueringspraksis (i henhold til bekendtgørelsen for Statens Teaterskole af 5.7. 2004) som betyder at eleverne på andet og fjerde år modtager en skriftlig evaluering som vedlægges deres bevis for gennemført uddannelse (jf. § 30, stk. 3). De skriftlige evalueringer var under udarbejdelse under EVA's gennemførelse af evalueringen.

1.2 Formål og fokus

Formålet med EVA's evaluering af teaterskolens årlige eleverevalueringer er at beskrive og analysere skolens nuværende evalueringspraksis med henblik på at vurdere særlige udfordringer og problemstillinger der gør sig gældende på tværs af de fire specialer. På baggrund af konklusionerne formuleres forslag til hvordan eleverevalueringen kan videreudvikles.

Evalueringen har et overordnet fokus på teaterskolens evalueringspraksis på tværs af specialerne, men efter ønske fra teaterskolen er der anlagt et særligt fokus på eleverevalueringerne på uddannelsens andet år (midtvejsevalueringen).

1.3 Organisering og metode

Evalueringens organisering og forløb

Evalueringen af teaterteknikeruddannelsens eleverevalueringer er gennemført af EVA i samarbejde med teaterskolens uddannelsesleder, Anette Nissen, og specialernes fire fagreferenter: Karsten Wolstad (lyd), Torben Lendorph (lys), Rikke Lange (regi) og Søren Glad (produktion). EVA's projektchef Lisbet Lentz har det overordnede ansvar for evalueringen som gennemføres af evalueringskonsulent Mia Lange.

Evalueringen er gennemført i perioden april til august 2005. Møder med uddannelsesleder og fagreferenter blev afholdt i april 2005. EVA's konsulent har som led i en forundersøgelse over-

været elevernes andetårsproduktioner, læst al tilsendt dokumentation vedrørende skolens evalueringspraksis (herunder andetårselevernes skriftlige opgaver) og gennemført observationer af individuelle elevervalueringer i juni. Data er analyseret i juni, og rapporten er afleveret til Statens Teaterskole i juli 2005.

Rapporten danner udgangspunkt for et mundtligt oplæg for teaterteknikerlinjens uddannelsesleder og fagreferenter i august 2005 hvor rapportens vurderinger og forslag til udviklingsmuligheder udfoldes og diskuteres.

Observationer af elevervalueringerne

Evalueringen af teknikeruddannelsens evalueringspraksis er gennemført på baggrund af EVA's observationer af 16 eleverevalueringer.

Observation er en kvalitativ dataindsamlingsmetode som har til formål at give observatøren en konkret og nuanceret indsigt i den observerede praksis. Metoden er anvendt i denne evaluering da den anses som særlig velegnet til at give EVA et indblik i hvordan teaterskolens eleverevalueringer praktiseres. På baggrund af observationerne er der produceret 60 sider noter som efterfølgende er analyseret og bearbejdet for mønstre og relevante problemstillinger.

Forud for EVA's observationer gennemførte EVA en mindre forundersøgelse der havde til formål at give konsulenten en bred indsigt i området samt skærpe observationernes fokus. Forundersøgelsen omfattede følgende elementer:

- møder med teknikerlinjens uddannelsesleder og specialernes fire fagreferenter
- læsning af al tilsendt dokumentation vedrørende eleverevalueringen (heriblandt bekendtgørelsen for Statens Teaterskole, studiehåndbogen, pædagogiske målsætninger, opgaveformuleringer og udkast til skriftlige midtvejsevalueringer)
- overværelse af andetårselevernes teaterproduktioner "Fremmedføreren" og "Arbejderklassens sidste helte"
- læsning af andetårselevernes skriftlige opgaver og uddannelseslederens kommentarer til disse.

1.4 Grundlag for EVA's evaluering

Fundamentet for EVA's evaluering af teaterskolens evalueringspraksis udgøres af samspillet mellem lovgrundlaget for Statens Teaterskole (bekendtgørelsen af 5. juli 2004), teaterskolens vilkår og muligheder for at evaluere elevernes faglige udvikling, deltagelse og udbytte af undervisningen samt EVA's erfaringer med evalueringspraksis på uddannelsesområdet.

Lovgrundlaget for Statens Teaterskole

Af bekendtgørelsen for Statens Teaterskole fremgår det at uddannelsen til teatertekniker har til formål at "kvalificere og specialisere den studerende til med kunstnerisk indsigt og forståelse at varetage ledende og teatertekniske funktioner på teatre, film, radio, tv samt andre scener og rum" (§ 14).

Ved afslutningen af hvert semester foretages jf. § 22 en bedømmelse af eleven som skal indeholde:

- en bedømmelse af elevens faglige udvikling
- en bedømmelse af elevens deltagelse i projekter/forestillinger mv.
- konkrete råd om arten og omfanget af elevens indsats i det efterfølgende undervisningsforløb mv.

Det fremgår altså af bekendtgørelsen at elevens faglige udvikling og deltagelse skal evalueres efter hvert semester. Men loven fastsætter ikke retningslinjer for hvordan – og på baggrund af hvilken dokumentation – elevens faglige udvikling og deltagelse skal evalueres.

Teaterskolens vilkår og muligheder

I forhold til de krav bekendtgørelsen stiller til skolens evalueringspraksis, vurderer EVA at skolen råder over en række muligheder som fagreferenter og uddannelsesleder med fordel kan an-

vende i deres tilrettelæggelse og gennemførelse af elevervalueringerne. Men der er også en række faktorer som skolen har ringe indflydelse på. Fagreferenter og uddannelsesleder har fx gjort EVA opmærksom på to problemstillinger som de vurderer, er med til at begrænse skolens muligheder for at evaluere elevernes faglige udvikling. EVA's evaluering søger i sin analyse af skolens evalueringspraksis at tage højde for disse problemstillinger.

Den første problemstilling vedrører evalueringen af teaterteknikeruddannelsens kreative eller kunstneriske dimension. En lydteknikerelev skal fx lære at "oversætte tekst til lyd". Det betyder at han eller hun skal lære at leve sig ind i forskellige stemninger i et manuskript og derefter – i samarbejde med andre medlemmer af produktionen – anvende sine tekniske færdigheder til at fremkalde tilsvarende stemninger på scenen. Fagreferenter og uddannelsesleder udtrykker her usikkerhed i forhold til at skulle evaluere en proces der ikke alene lader sig vurdere ud fra objektive kriterier.

Den anden problemstilling knytter sig til uddannelsens organisering. Eftersom elevernes uddannelse er sammensat af flere forskellige hovedformer (fagundervisning, kurser, produktionsforløb og praktikophold), må fagreferenter og uddannelsesleder danne sig et samlet overblik over elevens faglige udvikling ved at søge information hos forskellige fagpersoner i og uden for teaterskolen.

Kendetegn ved god elevervalueringsspraksis

Til støtte for EVA's analyse af evalueringens dokumentation opstiller rapporten fem kendetegn ved "god elevervalueringsspraksis". De fem kendetegn opstilles dels med udgangspunkt i de formelle krav bekendtgørelsen stiller til teaterteknikeruddannelsens elevervalueringer, dels på baggrund af EVA's viden om uddannelsesinstitutioners arbejde med at evaluere elevens faglige udvikling og udbytte af undervisningen:

- Eleverevalueringer omfatter såvel undervisernes som elevens vurdering af elevens faglige udvikling og udbytte af uddannelsen.
- Eleverevalueringer foretages løbende og udgør en integreret del af uddannelsesforløbet.
- Eleverevalueringer har karakter af forløb – i modsætning til punktnedslag en eller to gange om året.
- Eleverevalueringer gennemføres systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber (fx test, logbog og/eller portfolio) og fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation.
- Eleverevalueringer understøtter samarbejdet mellem lærere, fagreferenter, uddannelsesleder og elev om fastsættelse af mål for elevens læring i det efterfølgende undervisningsforløb.

Rapportens forslag til udviklingsmuligheder formuleres med udgangspunkt i en analyse af hvordan teaterskolens evalueringspraksis stemmer overens med de ovenstående kendetegn for god evalueringspraksis.

1.5 Rapportens opbygning

Udover dette indledende kapitel der beskriver rapportens mål, opbygning og grundlag for vurderinger, er rapporten struktureret i tre kapitler.

Kapitel 2 præsenterer en kort sammenfatning af undersøgelsens resultater. Hovedkonklusionerne formidles med udgangspunkt i EVA's observationer af hvad der kendetegner skolens evalueringspraksis på tværs af uddannelsens fire specialer.

Kapitel 3 udfolder dokumentationen fra observationerne af eleverevalueringerne. Materialet analyseres på tværs af uddannelsens specialer og årgange. I dette kapitel inddrages eksempler fra eleverevalueringerne, bl.a. for at give et indtryk af hvilken dokumentation elever og fagreferenter baserer deres evaluering på, og hvordan de taler om vilkår, faglig udvikling og læring.

Kapitel 4 præsenterer forslag til udviklingsmuligheder. Disse udviklingsmuligheder vil blive uddybet ved et mundtligt oplæg for skolens uddannelsesleder og fagreferenter i august 2005.

I dette kapitel præsenteres rapportens hovedkonklusioner. Hovedkonklusionerne er udarbejdet som en kort analyse af overensstemmelser mellem teaterskolens eleverevalueringsspraksis og de kendetegn ved god evalueringsspraksis som er opstillet i afsnit 1.5. Evalueringens konklusioner er baseret på evalueringens dokumentation som er udfoldet og analyseret i kapitel 3.

Elevevalueringerne set i forhold til kendetegn for god eleverevalueringsspraksis

Teaterteknikerlinjens fagreferenter og uddannelsesleder har et bredt kendskab til deres elever – og det er på dette kendskab de baserer deres årlige evalueringer af elevernes faglige udvikling. Dette er en af konklusionerne i EVA's evaluering af skolens evalueringsspraksis.

Alligevel er eleverevalueringerne omgivet af en vis usikkerhed. Hvad ligger helt præcist i evalueringssopgaven? Hvad er formålet med eleverevalueringerne? Hvad skal de anvendes til? Og hvad kan man forvente af elevernes forberedelse?

Der er en overordnet struktur i teaterskolens eleverevalueringer. Og set i forhold til de fem kendetegn ved god eleverevalueringsspraksis er denne struktur med til at sikre at eleverevalueringerne **omfatter såvel undervisernes som elevens vurdering af elevens faglige udvikling og udbytte af uddannelsen**. I praksis er der dog stor forskel på hvordan eleverne tolker og omsætter formelle forventninger om at de skal møde forberedt til deres evaluering. Nogle elever har slet ikke forberedt sig, og i disse tilfælde bliver evalueringen primært baseret på fagreferentens og uddannelseslederens vurderinger.

Skolens elever tilbringer mange timer på skolen – både til lektioner og i projekter – og de er løbende i kontakt med deres lærere, fagreferenter og uddannelsesleder. De årlige eleverevalueringer er derfor, som fagreferenter og uddannelsesleder pointerer, langt fra det eneste forum hvor eleverne modtager faglige tilbagemeldinger. Man kan ud fra den tankegang argumentere for at skolens **elevevalueringer foretages løbende og udgør en integreret del af uddannelsesforløbet**. Det er dog vigtigt at være opmærksom på at uformelle og dagligdags tilbagemeldinger typisk foregår som en *underforstået* aktivitet. Derfor baseres den i modsætning til evaluering hverken på systematik eller skriftlighed, og den udmønter sig derfor sjældent i konkrete læringsmål som elever, fagreferenter og uddannelsesleder kan følge op på. Rapporten kan på baggrund heraf ikke udlede at eleverevalueringerne har **karakter af forløb**. De årlige evalueringer har derimod karakter af punktnedslag.

Elevevalueringerne gennemføres på baggrund af elevens og underviserens tilbageskuende vurderinger af de mange forskellige forløb, kurser, produktioner og projekter som eleverne har deltaget i. I praksis medfører dette at eleverevalueringerne skal nå rundt om mange forskellige emner på en halv time. Eftersom eleverevalueringerne ikke **gennemføres systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber og ikke fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation**, risikerer de tre parter at basere elevens årsevaluering på tilfældige erindringer. Af samme årsag er der en tendens til at evalueringerne i højere grad består af *opremssninger* af hvad der er sket i løbet af året, hvad eleverne har lavet, og hvordan det er gået, frem for af *systematiske vurderinger* af hvad eleverne har lært, og hvordan de har lært det.

I de fleste eleverevalueringer som EVA har observeret, anbefaler fagreferenter og uddannelsesleder den enkelte elev at arbejde med bestemte faglige indsatsområder. EVA kan på den baggrund konkludere at skolens eleverevalueringer **understøtter samarbejdet mellem lærere, fagreferenter, uddannelsesleder og elev om fastsættelse af mål for elevens læring i det efterfølgende undervisningsforløb**. Men her er det vigtigt at elevens læringsmål formu-

leres tydeligt, og at målene er overskuelige og giver mening for eleven så han eller hun kan forfølge dem og "gøre dem til sine egne". Det kan de kun hvis de bliver fastholdt skriftligt.

Dette kapitel går tæt på elevevalueringernes praksis. Det første afsnit beskriver evalueringernes form og organisering. De efterfølgende afsnit fokuserer på hvordan eleven, fagreferenterne og uddannelseslederen bidrager til evalueringerne med deres viden om den enkelte elevs faglige udvikling og deltagelse i uddannelsen.

3.1 Evalueringernes form og organisering

De individuelle evalueringer finder sted på uddannelseslederens kontor. Der er afsat en dag til hvert speciale og en halv time til hver elevevaluering.

Evalueringen indledes med at uddannelseslederen byder eleven velkommen. I sin velkomst gør hun eleven opmærksom på at " det hele foregår som det plejer" , dvs. at:

- eleven indleder med at fremlægge sin vurdering af hvordan det forgangne år er gået.
- fagreferenten præsenterer sin evaluering af elevens faglige udvikling.
- uddannelseslederen supplerer med en overordnet vurdering af elevens deltagelse og faglige udvikling, dels på baggrund af egne observationer og samtaler med eleven, dels på baggrund af de kommentarer hun har noteret fra et lærermøde.

Ved at opdele elevevalueringen i tre dele der har til formål at belyse elevens deltagelse og faglige udvikling fra forskellige synsvinkler, får evalueringen karakter af en semistruktureret samtale. Den *overordnede* struktur som uddannelseslederen fastlægger, skal sikre at både elev, studieleder og fagreferent bidrager med deres vurdering. Men eftersom strukturen er så overordnet, dikterer den hverken hvad der skal evalueres, i hvilken rækkefølge eller ud fra hvilket dokumentationsgrundlag evalueringen sker. Og som de efterfølgende afsnit beskriver, afviger elevevalueringerne tilsvarende fra hinanden i praksis, både med hensyn til hvad der tales om, hvordan der tales om det, og i hvor lang tid det enkelte tema debatteres.

3.2 Elevens vurdering

Statens Teaterskoles studieordning for 2004-2005 præciserer at de årlige elevevalueringer forudsætter at alle deltagende parter møder forberedt. Specifikt om elevernes forberedelse fremgår det at " den eller de studerende forudsættes at kunne reflektere om sit arbejde" . Til støtte for elevernes refleksion har hver linje på teaterskolen formuleret en række spørgsmål i studieordningen benævnt Stikord til evaluering.

I indledningen til teknikerlinjens Stikord til evaluering står der at: " Det forventes, at du har forberedt dig til disse evalueringer, gerne skriftligt. Det er ikke meningen, at du skal svare på alle spørgsmålene, men vælge dem ud, som du mener, er relevante for det forløb, du netop har gennemgået" . Indledningen slår dermed fast at eleven skal møde forberedt op, men skriftlighed er ikke et krav, og det er op til eleven selv at vurdere hvad han eller hun skal reflektere over.

I praksis er der stor forskel på hvordan eleverne tolker skolens krav om at møde forberedt. Enkelte elever medbringer flere A4-sider med detaljerede optegnelser over hvad de har lavet i det forgangne år, men kun én af disse elever giver udtryk for at hun som led i sin skriftlige forberedelse har anvendt studieordningens Stikord til evaluering. Andre elever møder med en undervisningsplan og enkelte skriftlige kommentarer. Godt halvdelen af eleverne ankommer uden papir og skriveredskaber. Flere af disse elever giver udtryk for at de har brugt en del tid på at " huske tilbage" på året der gik, mens andre – især førsteårseleverne – signalerer at de ikke har forberedt sig. En enkelt elev siger at han ud fra den betragtning vil skynde sig at give ordet videre til fagreferent og uddannelsesleder.

At der er så stor forskel på hvordan eleverne griber evalueringsopgaven an, er ifølge fagreferenter og uddannelsesleder ikke overraskende nyt. Det er en tilbagevendende problemstilling som de drøfter hvert år. Hvor de på den ene side overvejer om de i højere grad skal gøre eleverne opmærksomme på at de skal forberede sig til evalueringen, skønner de på den anden side at eleverne bør føle sig så ansvarlige for deres egen uddannelse at de møder forberedte til deres egen evaluering.

Det er vigtigt at være opmærksom på at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem elevernes ansvarlighed i uddannelsen og deres grad af forberedelse til evalueringen. Men det påvirker i høj grad evalueringens form og struktur – og dermed elevernes læringsproces – at eleverne vægter deres forberedelse så forskelligt. Nogle elever har forberedt sig så grundigt på en gennemgang af året der gik at fagreferent og uddannelsesleder er nødt til at afbryde dem for selv at nå at komme med en vurdering. En elev har fx forberedt så mange kommentarer til alle de forløb hun har deltaget i, at den halve time næsten er gået da hun skal modtage tilbagemeldinger fra fagreferent og uddannelsesleder. Det samme gør sig gældende for nogle af de elever der ikke har forberedt sig skriftligt, men som alligevel når omkring mange forskellige emner. Modsat vurderer en elev der ikke har forberedt sig, at hans evaluering gik meget hurtigt.

Flere elever giver udtryk for at de føler sig usikre på hvad der helt præcis ligger i evalueringsopgaven. Nogle elever nævner at de ikke helt ved hvor de skal starte, og at det er svært at "huske så langt tilbage". Andre elever spørger om "det er det", om de fokuserer på "det de skal", eller om de hellere skal tale om noget andet. Dertil svarer fagreferenterne og uddannelseslederen at de skal tale om det de selv anser for vigtigt, for "det er dig der bestemmer".

Indholdsmæssigt fokuserer eleverne primært på hvad der er *sket* i det sidste år, hvad de og deres medstuderende har *lavet*, og om det er gået *godt eller skidt*. De remser de forskellige projekter og undervisningsforløb op som de har deltaget i, fx at de har lavet børneteater, været i praktik, deltaget i Blue Print, lavet rumprojekt eller haft et MIDI-kursus. Og så konkluderer de om forløbet var en succes eller en fiasko. De begrundes dog generelt ikke deres vurderinger af forløbet ud fra eksplicite eller konkrete bud på hvad de *lærte* af at deltage.

Når de skal forklare hvorfor et bestemt forløb gik som det gjorde, fremhæver samtlige elever derimod tilstedeværelsen af særlige problemer eller svære arbejdsvilkår. Dette gør sig også gældende i elevernes andetårs-opgaver hvor eleverne bliver bedt om at reflektere over deres deltagelse i andetårs-produktionen. Næsten alle elever trækker konkrete samarbejdsvanskeligheder frem fx ved at beklage sig over at en medstuderende altid lader sine humørskift gå ud over de andre, at skuespillere og scenografer ikke altid respekterer teknikerelevernes vurderinger, at deres medstuderende har attitudeproblemer og bryder aftaler, eller at mange af de andre elever kun tænker på at gennemtrumfe deres egne ideer.

Generelt reflekterer eleverne i deres evaluering mere over hvad de har *lavet*, og hvad der er *sket*, end over hvad de har *lært* af det de har lavet, og af de vilkår de har arbejdet under. Flere elever konstaterer begejstret at de bestemt har "lært meget i det sidste år", at de "virkelig har rykket" eller alternativt "stået lidt stille", men de illustrerer sjældent deres vurderinger med konkrete eksempler.

En enkelt elevs evaluering skiller sig dog mærkbart ud fra de andres ved at hun evaluerer sin læringsproces på baggrund af nogle mål hun har sat sig ved forrige års evaluering. Evalueringen af hvordan hun har nået målene, leder hende automatisk frem mod en målfastsættelse for sin læring i det kommende år:

... Og jeg synes jeg har flyttet mig i forhold til de mål jeg satte mig. Jeg har lært at give plads til andres løsningsmuligheder, og det har været svært, men også rart. Svært fordi jeg tit ender med at føle mig udenfor. Men det er også befriende at give plads. Så jeg vil arbejde på kombinationen til næste år (...)

Jeg synes også jeg er blevet bedre til at håndtere en konflikt. Både at undgå den og gå ind i den. Det er selvfølgelig noget jeg kan blive bedre til (...) Og så er jeg blevet bedre til at reflektere over en situation. Hvor jeg tidligere har kunnet komme med en knap så hensigtsmæssig kommentar, kan jeg nu sige "Stop en halv" til mig selv... Hvor er jeg bare blevet god til meget!

Denne elev gør *læringsmålene* til genstand for sin evaluering. Hun binder målfastsættelse, læringsproces og evaluering sammen i et forløb – og på baggrund af sin evaluering opstiller hun nye læringsmål. Eleven ændrer på "arbejdsfordelingen" hvilket bevirker at fagreferenten i denne evaluering i langt højere grad påtager sig en rolle som faglig konsulent der udfordrer eleven og leder hende på rette vej – end som faglig bedømmer der skal vurdere om eleven har gjort det "godt nok".

3.3 Fagreferentens vurdering

Forud for EVA's observationer gjorde fagreferenter og uddannelsesleder opmærksom på at der kan være store forskelle på hvordan evalueringerne praktiseres på de fire specialer. Af dokumentationen fra observationerne kan man udlede at fagreferenternes måder at *kommunikere* med deres elever på generelt er forholdsvis forskellige. Dette afsnit som handler om fagreferentens vurdering, fokuserer udelukkende på tværgående mønstre og problemstillinger som har *evalueringsfaglig* relevans. Alligevel skal det understreges at det uden tvivl vil mindske *betydningen* af fagreferenternes forskellige måder at kommunikere med eleverne på hvis skolen indfører en højere grad af systematik i sin evalueringspraksis.

Efter elevens selvevaluering går ordet til specialets fagreferent. Fagreferentens rolle er at rådgive og vejlede de otte elever der er tilknyttet hans eller hendes speciale. Det er fagreferenten som løbende følger elevernes faglige udvikling i uddannelsesforløbet, og det er fagreferenten der i samarbejde med uddannelseslederen spiller den centrale rolle som faglig bedømmer i de årlige elevevalueringer.

Fagreferenten indleder typisk med at kommentere eller stille et enkelt uddybende spørgsmål til elevens fremlæggelse, fx om eleven på forhånd vidste hvad han skulle bygge eller om idéerne opstod undervejs, om eleven har mod på at prøve en bestemt model alene til næste semester, eller om hun vil føle sig mere tryk ved at have en konsulent tilknyttet processen.

Efter en kort diskussion med eleven fremlægger fagreferenten sin vurdering af elevens faglige udvikling. Her får nogle elever at vide at det "bare går rigtig godt", og at der "næsten ikke er andet end ros til dig". I de tilfælde hvor fagreferenten vurderer at eleven er i fin udvikling, er der en tendens til at eleven ikke modtager konkrete tilbagemeldinger. Fagreferenten forklarer ikke hvilke observationer han eller hun baserer sine vurderinger på, og evalueringen tager ikke eksplicit udgangspunkt i elevens læringsmål eller fagets pædagogiske målsætninger. Her ligger der en klar udfordring for fagreferenten i at konkretisere sin vurdering og komme med faglige råd om hvordan eleven kan arbejde på at udnytte sine potentialer bedst muligt.

I flere tilfælde leder fagreferentens evaluering dog direkte over i en målfastsættelse. Fx vurderer en fagreferent at en af hans elever har svært ved at skille tingene ad og i alt for høj grad lader sig gå på af sine problemer. Han foreslår derfor at hun arbejder med at dele tingene op i det professionelle og det emotionelle og lærer at parkere de emotionelle problemer uden for arbejdet.

En anden fagreferent påtaler at en elev har en tendens til at virke meget let og ubekymret i sin adfærd, og at han derfor risikerer at blive en person de andre ikke vil gå til hvis de har det svært. Fagreferenten foreslår på baggrund af evalueringen at eleven arbejder med at vise andre at han både kan være alvorlig og let under en produktion. I enkelte tilfælde giver fagreferenterne eleverne konkrete råd om *hvordan* de skal tackle bestemte faglige udfordringer. En fagreferent problematiserer fx det at en elev har et meget højt teknisk niveau, og at han derfor har en tendens til at søge tekniske løsninger. De tekniske løsninger bliver let hans "nødudgang", og de kommer hurtigt til at skygge for hans mulige "kreative rum". Fagreferenten refererer her

til et konkret eksempel fra en produktion hvor eleven var meget optaget af at få en højtaler til at dreje rundt ved hjælp af et håndtag. Fagreferenten roser eleven for hans ihærdighed, men problematiserer det forhold at eleven kun fokuserede på den tekniske løsning: " Men den ekstra refleksion over hvorfor højtaleren i det hele taget skulle dreje rundt, den savner jeg" . Fagreferenten foreslår at eleven vænner sig til at læse en tekst mange gange: " Gør dig optegnelser mens du læser teksten. Tænk fx over lyden af en bøjet gren – og skriv dine tanker ned – i stedet for at finde en teknisk løsning med det samme. Og når du så pludselig beslutter dig for at lægge rumklang på en bestemt lyd, så ved du også hvorfor du gør det."

Fagreferentens råd til eleven om at føre en slags logbog over sine refleksioner er værd at fremhæve her, især fordi teaterskolen har udtrykt usikkerhed i forhold til den del af evalueringsopgaven der vedrører forholdet mellem det tekniske og det kunstneriske (se også afsnit 1.5). Det vil selvfølgelig bero på en subjektiv vurdering om eleven frembringer lyden af en " bøjet gren" . Og det giver selvfølgelig ikke mening at evaluere lyden ud fra objektive kriterier. Men logbogen er derimod et evalueringsredskab som elever med fordel kan anvende til at reflektere over deres læringsproces. Og deres optegnelser kan de anvende som dokumentation ved den årlige evaluering. De kan følge med i deres egen læringsproces, og deres detaljerede optegnelser giver dem mulighed for at skifte fokus fra handling (hvad de gjorde, og hvad der skete i løbet af året) til læring (hvad og hvorfor de lærte af det de gjorde, og det der skete).

Som ovenstående citater og eksempler vidner om, baserer fagreferenterne deres evalueringer af teknikerelevens faglige udvikling på et *bredt* kendskab til deres elevers tekniske og håndværksmæssige kompetencer, teaterviden, samarbejdsevner, kreativitet, temperament, motivation osv. Her er det vigtigt at være opmærksom på et bestemt forhold vedrørende evalueringens fokus. Eftersom fagreferentens kendskab til eleverne er meget bredt, og eftersom faget kræver at eleverne behersker meget andet end blot de tekniske færdigheder, kan det være svært at skelne mellem vurderingen af elevens faglige udvikling og vurderingen af elevens personlige udvikling. Det skyldes næppe at fagreferenterne har svært ved at skille den faglige evaluering fra den personlige. Men fordi grænsen mellem det professionelle og det personlige er udflydende, risikerer fagreferenten hele tiden at bevæge sig ind på områder (som fx samarbejdsvan- skeligheder eller manglende kreativitet i opgaveløsningen) hvor eleven potentielt kan føle sig udsat for et personligt angreb. Og ifølge flere af fagreferenterne udløser evalueringerne af og til voldsomme emotionelle reaktioner hos eleverne når de bevæger sig ind i gråzonerne mellem det faglige og det personlige.

En af grundene til at nogle elever reagerer med forvirring, utilfredshed eller emotionelle udbrud, kan være at evalueringens fokus og dokumentationsgrundlag ikke fremstår tydeligt nok for dem. Det er ikke ensbetydende med at fagreferenterne ikke evaluerer elevernes faglige udvikling ud fra bestemte faglige mål eller kriterier. Tværtimod er der i mange tilfælde fin overensstemmelse mellem studieordningens pædagogiske målsætninger og omdrejningspunkterne i de enkelte elevevalueringer. Men målene – som fremgår af studieordningen – forbliver ofte udtalte. Og der er ikke nødvendigvis overensstemmelse mellem de pædagogiske målsætninger som udgør fagreferentens grundlag for evalueringen, og de Stikord til evaluering som udgør grundlaget for elevens forberedelse. Det betyder at eleven og fagreferenten ikke nødvendigvis tager udgangspunkt i de samme målsætninger når de forbereder sig på evalueringen, og det medfører en risiko for at eleven bliver overrasket når evalueringen bevæger sig ind på områder som han eller hun ikke er forberedt på at blive vurderet på. I disse situationer træder uddannelseslederen typisk ind som " oversætter" og konfliktnedtrapper.

3.4 Uddannelseslederens vurdering

Ifølge studieordningen er en af uddannelseslederens centrale opgaver " at følge den enkelte studerendes arbejde og forstå evalueringen deraf i overensstemmelse med de gældende retningslinjer" .

Som afslutning på elevevalueringssamtalen vurderer uddannelseslederen kort og på et overordnet niveau elevens deltagelse i uddannelsen. Hun samler op på samtalen og søger at sikre sig at eleven har forstået budskaberne i evalueringen. Uddannelseslederen baserer dels sine vurderin-

ger på uformelle iagttagelser og samtaler med eleven om dennes trivsel og deltagelse i uddannelsen og på sin læsning og bedømmelse af elevens skriftlige opgaver, dels på udtalelser fra faglærerne. Uddannelseslederen har altså både en rolle som den der samler op og konkluderer på tværs af egne og andres vurderinger, og en rolle som budbringer. Der ligger her en stor udfordring for uddannelseslederen i at tilegne sig et konkret og overskueligt dokumentationsgrundlag som hun kan basere sine tværgående og overordnede vurderinger af elevens faglige udvikling på.

Under elevevalueringen videreformidler uddannelseslederen faglærernes bedømmelser af elevernes deltagelse og udbytte af undervisningen. Forud for samtlige elevevalueringer har fagreferenter og uddannelsesleder afholdt et møde med faglærerne. Hensigten med lærermødet er at drøfte den enkelte elevs udvikling i og på tværs af specialer, fag og projekter. Under elevevalueringen læser uddannelseslederen citater højt fra lærernes udtalelser – og spørger efterfølgende eleven hvilken betydning han eller hun tillægger bedømmelsen. Hun refererer fx til en lærers bemærkning om at en elev ikke siger så meget i timerne, og uddannelseslederen beder eleven om at reflektere over om det er rigtigt. Til en anden elev siger hun at en af lærerne vurderer at han "smutter", og at han skal lære at "blive parat". Men uddannelseslederen kan kun fortælle eleven hvad lærerne har vurderet, hun kan ikke forklare hvad læreren baserer sin vurdering på:

X siger at du er en skøn elev, men at du skal trædes i halen før du rykker... Og hvad mener hun nu med det? Jeg forstår det nok godt, men jeg ved jo ikke hvad hun lægger i det. Hvad tror du hun mener med det?

Som det fremgår af ovenstående citater, forsøger uddannelseslederen at få eleven til at reflektere over betydningen af lærerens vurdering. I mange tilfælde udvikler disse forhandlinger sig til en slags gætteleg fordi lærernes vurderinger ikke er knyttet til konkrete eksempler.

Lærernes vurderinger er ikke baseret på skriftlig dokumentation, og de centrerer sig primært om elevernes tilstedeværelse, deltagelse og adfærd i timerne. Kommentarerne risikerer derved hurtigt enten at blive personlige – eller overfladiske. I et enkelt tilfælde bliver en elev meget oprørt over at en lærer udtaler at han arbejder for meget uden for skolen og taler for meget i mobiltelefon i timerne. Eleven beklager sig over at lærerne sidder fast i nogle forestillinger om ham som blev skabt fordi han på sit første år havde en del teaterarbejde uden for skolen. Han forklarer at han i det forgangne år har lagt al sin energi i sin uddannelse, men at lærerne stadig "holder ham i en ramme fra første år".

Uddannelsesleder og fagreferent giver eleven ret i at han "har skabt meget myte" på skolen, og at det vil være svært for ham at slippe af med sit ry. De råder ham derfor til at holde lav profil og høj moral.

Eksemplet understreger at evaluering forudsætter dokumentation. For selvom lærernes udtalelser i de fleste tilfælde ikke udløser frustrationer eller ærgrelser blandt eleverne, giver flere elever udtryk for at de ikke helt forstår hvad vurderingerne dækker over. Det er først når uddannelseslederen "oversætter" kommentarerne ved at relatere dem til iagttagelser hun selv har gjort, at lærernes kommentarer reelt bliver inddraget i evalueringen. Men for at lærernes kommentarer kan komme til at spille en større rolle i evalueringen, kræver det at uddannelseslederen sikrer at lærerne baserer deres udtalelser på baggrund af dokumentation de systematisk har skabt og indsamlet i løbet af året i samarbejde med eleverne.

I dette kapitel fremsættes forslag til hvordan Statens Teaterskole kan styrke sin evalueringspraksis. Forslagene uddybes og eksemplificeres i august 2005 hvor EVA holder et mundtligt oplæg for teknikeruddannelsens uddannelsesleder og fagreferenter. Oplægget vil tage udgangspunkt i hvordan skolen i højere grad kan anvende eleverevalueringerne som et procesredskab der i bred forstand kan være med til at sikre en progression i tekniker elevernes læring.

EVA vurderer at det vil styrke formålet med skolens eleverevalueringer hvis:

- **Teknikerlinjens uddannelsesleder og fagreferenter konkretiserer og ekspliciterer deres forventninger til elevernes forberedelse.**

Det vil sikre at teaterskolen i højere grad kan drage nytte af at eleverevalueringerne er struktureret så de omfatter såvel undervisernes som elevernes vurdering af elevens faglige udvikling og udbytte af uddannelsen.

- **Elevers og underviseres forberedelse til den årlige eleverevaluering foregår løbende og systematisk i løbet af året – og som en naturlig del af elevens læringsforløb.**

Det sikrer at vurderingerne af elevens faglige udvikling ikke blot får karakter af en årlig tilbageskuende aktivitet, men at evalueringen er baseret på systematiske refleksioner og op-tegnelser der giver indblik i elevens læringsproces og deltagelse i uddannelsen.

- **Fagreferenter, uddannelsesleder og elever på baggrund af eleverevalueringens resultater fastsætter nye mål for den enkelte elevs læring.**

Det sikrer at eleverevalueringerne i højere grad får karakter af forløb, og at evalueringens fokus (dvs. hvilke mål og indsatser der skal vurderes) bliver synligt for deltagerne. I samarbejde med underviserne holder eleven hele tiden sine mål for øje i læringsprocessen, og på baggrund af en løbende evaluering vurderes det løbende om der skal fastsættes nye mål.

- **Elevens læringsmål fastsættes med udgangspunkt i de pædagogiske målsætninger.**

Det sikrer at der er en tydelig overensstemmelse mellem elevens egne læringsmål og de overordnede mål med undervisningen, og at elever og undervisere eksplicit har diskuteret denne sammenhæng.

- **Eleverevalueringerne gennemføres systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber (fx logbog og portfolio) – og fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation.**

Det sikrer at evalueringen baseres på et solidt og veldokumenteret grundlag, og at elever og undervisere kan følge elevernes faglige udvikling over tid.